

## Efectos de la comunicación dialógica y la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la escritura de palabras en español

*Effects of dialogic communication and phonological awareness in the initial learning of word writing in Spanish*

**Raúl Gutiérrez-Fresneda**

Universidad de Alicante  
España

ONOMÁZEIN 37 (septiembre de 2017): 170-187  
DOI: 10.7764/onomazein.37.10



**Raúl Gutiérrez-Fresneda:** Facultad de Educación, Universidad de Alicante, España.  
| Correo electrónico: raul.gutierrez@ua.es

Fecha de recepción: agosto de 2016  
Fecha de aceptación: septiembre de 2016

## Resumen

El aprendizaje de la escritura constituye uno de los referentes de la investigación educativa por la relevancia que presenta en el proceso de alfabetización. En sistemas alfabéticos como el español, en los que la escritura representa la estructura fonológica del habla, el éxito en el aprendizaje de la lengua escrita implica que el niño sea capaz de reconocer los componentes sonoros de su lengua. Este es un requisito necesario, pero no suficiente, ya que además se ha de establecer una adecuada relación entre los fonemas y los grafemas que los representan, puesto que el éxito en el aprendizaje de la escritura implica esta destreza. El propósito de este trabajo fue analizar si con la utilización de programas que integren dinámicas de comunicación dialógica junto con el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica se favorece el aprendizaje de la escritura en las primeras edades. Se empleó un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos con medidas pretest y posttest. Participaron 448 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años. Los resultados ponderan el valor potencial de la instrucción y apoyan el desarrollo de modelos de enseñanza que integren la conciencia fonológica junto con prácticas de comunicación dialógica en la dinámica del aula.

**Palabras clave:** escritura; lenguaje escrito; alfabetización; enseñanza de la escritura.

## Abstract

Learning writing is one of the leaders of educational research by relevance posing in the literacy process. As a result of studies it is now known that the alphabetic writing languages as spanish, learning of writing depends on the acquisition of spoken language as well as awareness of the phonological structure of speech. This is a necessary but not sufficient, since besides be established an appropriate relationship between phonemes and graphemes that represent them because success in learning this skill involves writing. The purpose of this study was to analyze whether the use of programs that integrate dynamic of dialogic communication with the development of phonological awareness skills learning of writing in the early ages is favored. a quasi-experimental design compared between groups with pretest posttest measures and was employed. Participants 448 students aged between 5 and 6 years. The results weigh the potential value of the instruction and support the development of teaching models that integrate phonological awareness with dialogic communication practices in classroom dynamics.

**Keywords:** writing; written language; literacy; writing instruction.

## 1. Introducción

Durante las últimas décadas han sido muchas las investigaciones que se han centrado en el estudio del aprendizaje de la escritura. Actualmente se ha puesto de manifiesto que existe una relación directa entre el lenguaje oral y escrito y que en los sistemas alfabéticos como el español para acceder al aprendizaje de la escritura se requiere tomar conciencia de que los signos gráficos se corresponden con segmentos sonoros sin significado. En este sentido, el desarrollo fonológico adquiere un papel de gran relevancia, ya que un primer paso en este aprendizaje consiste en asignar un símbolo gráfico, el grafema, a un símbolo del lenguaje oral, el fonema (Defior, 2008; Arancibia, Bizama y Sáez, 2012; Gutiérrez y Díaz, 2015).

Cuando los niños se incorporan al ámbito escolar disponen ya de una capacidad comunicativa que les permite interactuar con los demás sin la necesidad de llevar a cabo un análisis de la conciencia lingüística. Es decir, son capaces de comunicarse sin haber desarrollado las habilidades que les permiten desviar la atención desde el significado hacia su estructura. A partir de la adquisición de esta capacidad comunicativa y del dominio de los distintos componentes lingüísticos, los aprendices van tomando conciencia de las unidades que configuran el lenguaje. Este proceso se lleva a cabo de manera progresiva, descomponiendo el habla en sus unidades, desde las frases hasta los elementos mínimos de las palabras, los fonemas.

Este logro requiere del desarrollo de habilidades fonológicas, puesto que son éstas las que facilitan la capacidad de tomar conciencia y manipular las subunidades del lenguaje hablado, siendo precisamente estas habilidades las que permiten al niño comprender las relaciones entre la lengua oral y escrita (Castejón, González y Cuetos, 2011; Feld, 2014; Gutiérrez y Díez, 2016).

La conciencia fonológica constituye una habilidad metacognitiva que permite reflexionar sobre el lenguaje oral y acceder al conocimiento explícito de los sonidos del habla. Consiste en identificar, segmentar o combinar, de manera intencional, las palabras que componen las oraciones (conciencia léxica), las sílabas (conciencia silábica), los elementos intrasilábicos (conciencia intrasilábica) así como los fonemas (conciencia fonémica). De estos niveles existe acuerdo en que la capacidad para manejar las unidades mínimas de las palabras y descubrir la secuencia de los fonemas que las componen es el aspecto que más relación presenta con el aprendizaje de la escritura, ya que cuanto mejor se identifiquen los fonemas de las palabras, más facilidad existirá para asociar los sonidos con sus correspondientes grafemas (Defior y Serrano, 2011; Suárez-Coalla, García de Castro y Cuetos, 2013).

Junto con el desarrollo de la conciencia fonológica, para acceder al aprendizaje de la escritura se han de conocer las letras que integran el código lingüístico y aprender su sonido correspondiente. La adquisición de esta relación facilita el aprendizaje de la correspondencia

grafema/fonema, lo que permite deducir los sonidos de las letras a partir de los nombres de estas (Acosta, Moreno y Axpe, 2011; González, López, Vilar y Rodríguez, 2013). Es decir, en la medida en que el sujeto tome conciencia de que las letras representan los sonidos de su propio lenguaje y sea conocedor de que estas se articulan en palabras, se encuentra en condiciones de acceder a su representación en el plano escrito a través del proceso codificador.

Igualmente, se ha puesto de manifiesto que el conocimiento alfabético favorece el desarrollo de habilidades fonológicas al establecerse una relación causal entre el conocimiento del nombre de las letras y el aprendizaje de sus sonidos. Así se ha constatado en distintos estudios longitudinales y de correlación realizados en diferentes lenguas (De Jong y Van der Leij, 2002; López-Escribano y Beltrán, 2009).

El conocimiento del vocabulario es otro de los factores que ha mostrado una validez predictiva relevante sobre el aprendizaje del lenguaje escrito. La investigación realizada sobre el desarrollo léxico en las primeras edades se ha centrado en la lectura compartida, inicialmente con la finalidad de encontrar las estrategias que en mayor medida contribuyen al desarrollo lingüístico de los niños (Ninio, 1983; Wheeler, 1983). Desde ese momento se han sucedido otros trabajos que han constatado las aportaciones de la lectura compartida en el desarrollo del lenguaje tanto en el vocabulario expresivo como en el plano receptivo (Penno, Wilkinson y Moore, 2002; Borzone, 2005), así como en la comprensión lectora (Gutiérrez, 2016). Sin embargo, este tipo de estudios no se ha extendido a considerar los beneficios que la comunicación compartida puede ofrecer al aprendizaje de la escritura en las primeras edades.

El aprendizaje de la escritura conlleva un proceso de construcción de significados que se verá favorecido si las propuestas de enseñanza se centran en la transacción del aprendiz con el lenguaje escrito, de modo que en la medida en que se establezcan situaciones de comunicación dialógica en las que el aprendiz interactúe con otros compañeros en la elaboración de la producción escrita, formulando preguntas, creando hipótesis, haciendo inferencias, en definitiva, poniendo en común las propias ideas sobre el sistema de escritura, se puede ver favorecido el proceso de adquisición de esta habilidad lingüística.

Hasta la fecha, la investigación en torno al aprendizaje del sistema de la escritura se ha centrado en la relación entre el aprendiz y el lenguaje escrito como un proceso individual en el que se intenta construir significados a partir de sus esquemas de conocimiento (Núñez y Santamaría, 2014; Gutiérrez y Díez, 2015), considerando las acciones estratégicas como objetivos individuales, desestimando el potencial que puede alcanzarse si el proceso escritor se torna colectivo.

En las situaciones de comunicación dialógica, se incluye tanto el componente individual como el colectivo, de forma que por medio de las habilidades comunicativas que tienen los niños de dialogar se favorecen las interacciones y la puesta en común de las estrategias que

contribuyen a la adquisición del lenguaje escrito y a un mayor grado de aprendizaje (Agustí, Ballart y García, 2014). Desde esta perspectiva, la escritura supone una construcción compartida que promueve la reflexión personal y se intensifica a través de las interacciones que se establecen entre varias personas en relación a un contenido en el que las contribuciones de cada uno son importantes, además se encuentra sentido y significación a lo que se aprende, existiendo mayor facilidad para conectar las ideas con su experiencia personal y con la realidad social y cultural en la que se vive (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010).

El aprendizaje de la escritura es una tarea compleja en la que el escritor participa de manera activa poniendo en juego una serie de estrategias y conocimientos que le permiten interaccionar con el código escrito, lo que de hacerse de manera conjunta entre varias personas, verbalizando y poniendo en común las propias ideas, hipótesis y estrategias, puede contribuir en mayor medida al logro de los mecanismos necesarios para que el aprendizaje de la escritura sea más eficaz.

El objetivo de este estudio fue analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de prácticas de comunicación dialógica junto con el desarrollo fonológico presenta en el aprendizaje de la escritura en las primeras edades. Para ello, se compara el grado de adquisición de la escritura en dos muestras de alumnos de entre 5 y 6 años, uno que recibe intervención en el proceso de aprendizaje de la escritura mediante la instrucción en las habilidades de conciencia fonológica junto con prácticas de construcción de la escritura a través de situaciones de comunicación dialógica, y otro que sigue el curso normal de escolaridad. Nuestra hipótesis es que el alumnado perteneciente al grupo que recibe instrucción del desarrollo fonológico y participa en las dinámicas de comunicación dialógica incrementará la riqueza léxica y obtendrá un mejor rendimiento en el aprendizaje de la escritura.

## 2. Método

### 2.1. Población y muestra

En el estudio participaron 448 alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 6 años (Media = 5,48; DT = 0,53), de los cuales el 48,2% eran niños y el 51,8% niñas. Todos presentaban un desarrollo típico, cursaban idéntico nivel escolar y tenían la misma edad cronológica, por lo que no hubo criterios de exclusión. Estos alumnos pertenecían a cuatro centros educativos de la provincia de Alicante. Para la selección de los participantes se tuvo en consideración tanto la heterogeneidad de los centros (público y concertado) como el hecho de que estos estuvieran ubicados en un contexto sociocultural de nivel medio. Dos de estos colegios fueron asignados al grupo experimental (228 alumnos) y los otros dos al grupo control (220 alumnos), quedándose dos centros públicos y dos concertados en el grupo experimental, produciéndose la misma distribución en el grupo control. De los 228 participantes experimentales, el 50,9%

son varones y el 49,1% mujeres, mientras que de los 220 participantes del grupo control, el 47,4% son varones y el 52,6% son mujeres. El análisis de contingencia (chi cuadrado de Pearson) entre condición y sexo no evidenció diferencias estadísticamente significativas ( $X^2=0.46$ ,  $p>.05$ ).

## 2.2. Instrumentos

Con la finalidad de evaluar las variables dependientes y el objeto de estudio se utilizaron cuatro instrumentos de evaluación con garantías psicométricas de fiabilidad y validez.

*Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)* (Ramos y Cuadrado, 2006). Este test evalúa los niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico), cada uno de los cuales se compone de tres tareas distintas: identificación, adición y omisión. Además, se considera la posición que ocupa la sílaba o el fonema: al inicio, en medio o al final de la palabra. Esta prueba incluye tres subtests con sílabas y fonemas (actividades de identificación, adición y omisión), con un total de 30 ítems (15 de sílabas y 15 de fonemas). La puntuación máxima que puede obtenerse es 30, un punto por cada respuesta correcta y cero por cada error. La confiabilidad, medida a través del coeficiente alfa de Cronbach, es de .80.

*Prueba de vocabulario expresivo en Educación Infantil* (Moreno, Marín y Ríos, 2009). Este test evalúa el nivel de desarrollo léxico-semántico del alumnado en las primeras edades. Mediante esta prueba se pueden conocer los logros alcanzados por los alumnos en relación a la riqueza léxica e identificar posibles carencias evolutivas en el componente léxico. La prueba se compone de 40 ítems relativos a diferentes centros de interés del entorno del niño. La puntuación se obtiene asignando un punto a cada respuesta correcta. La confiabilidad, medida a través del coeficiente alfa de Cronbach, es de .91.

*Proescri-Primaria* (Prueba de Evaluación de los Procesos Cognitivos en la Escritura) (Artiles y Jiménez, 2007). Para la valoración del grado de adquisición del aprendizaje de la escritura, se utilizaron las pruebas relativas al dominio de los procesos léxicos, los cuales incluyen las tareas de: dictado de letras, generar palabras, dictado de palabras, dictado de palabras sujetas a reglas ortográficas y dictado de pseudopalabras. A continuación se explica cada una de ellas de manera detallada:

- *Dictado de letras*. Se compone de 21 ítems correspondientes a las letras de nuestra lengua. Permite identificar el conocimiento de las reglas de correspondencia fonema-grafema.
- *Generar palabras*. Valora la capacidad de escribir palabras de diferente complejidad a partir de su imagen visual. Se compone de 24 dibujos e implica el conocimiento de las distintas estructuras silábicas de nuestra lengua.

- *Dictado de palabras*. Esta tarea comprende un total de 20 ítems donde el alumno debe escribir palabras que no se ajustan a ninguna regla ortográfica, lo cual pone de manifiesto que es capaz de recordar su representación léxica. Las palabras presentan distinta longitud y familiaridad.
- *Dictado de palabras sujetas a reglas ortográficas*. Esta tarea se compone de 35 ítems y permite identificar el conocimiento de las reglas ortográficas básicas: uso de mayúsculas en nombres propios, m antes de b y p, entre otras.
- *Dictado de pseudopalabra*. Esta tarea comprende un total de 20 ítems, caracterizados por presentar distinta longitud y frecuencia silábica posicional. La escritura correcta de pseudopalabras nos estaría indicando un buen uso de la ruta fonológica y, por tanto, un aprendizaje adecuado del proceso conversión grafema-fonema.

En cada una de estas pruebas se concede un punto por cada respuesta correcta. De acuerdo con el procedimiento de Cronbach el coeficiente de fiabilidad es de .85.

*PAIB (Prueba de aspectos instrumentales básicos en lenguaje y matemáticas)* (Ramos, Galve, Martínez y Trallero, 2009). Evalúa los aspectos instrumentales básicos del lenguaje (ortografía, vocabulario y comprensión lectora). Para el estudio se utilizó la prueba de composición de frases en dos modalidades. A continuación se explica de manera detallada cada una de estas tareas:

- *Composición de frases (palabras)*. Se presentan tres palabras escritas (globo, sombrero y circo), con el propósito de que escriban una frase con cada una de estas palabras.
- *Composición de frases (viñetas)*. Se muestran cuatro viñetas de acciones con la finalidad de que se escriba una frase relacionada con cada una de ellas.

La puntuación máxima que puede obtenerse es de 14 puntos, 6 en la composición de frases (palabras) y 8 puntos en la composición de frases (viñetas). Se conceden dos puntos por cada frase cuando se cumplan los siguientes criterios: que exista un sujeto, un predicado y un complemento; que no falten palabras funcionales (en, la, el, que, un); que esté compuesta por más de cinco palabras y que tenga concordancia gramatical. De acuerdo con el procedimiento de Cronbach el coeficiente de fiabilidad de esta prueba es de .93.

### 2.3. Diseño y procedimiento

El estudio utilizó un diseño cuasiexperimental de medidas repetidas pretest-posttest con grupo control. Antes y después de implementar el programa de intervención se aplicó una batería de cuatro instrumentos de evaluación a los participantes experimentales y control, con la finali-

dad de medir las variables dependientes sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener efecto: conciencia fonológica, riqueza léxica y procesos de aprendizaje de la escritura. La aplicación de la batería de pruebas antes y después de poner en práctica el programa se llevó a cabo por profesionales de la educación (maestras especialistas en audición y lenguaje y psicopedagogos) previamente entrenados, lo que facilitó la homogeneidad en la recogida de los datos.

La evaluación inicial de los alumnos se llevó a cabo de forma individual en espacios próximos al aula ordinaria en el mes de octubre y dentro del horario escolar. Posteriormente se implementó el programa de intervención en los grupos experimentales (75 sesiones distribuidas en 5 sesiones de 45 minutos semanalmente), al mismo tiempo que los grupos control realizaron el programa normal de aprendizaje de la escritura siguiendo los materiales editoriales establecidos. En el mes de mayo, momento en el que ya se había aplicado por completo el programa, se volvió a realizar la evaluación a todo el alumnado con los mismos instrumentos. El estudio respetó los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos (consentimiento informado, derecho a la información, protección de datos personales, garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el programa en cualquiera de sus fases).

## 2.4. Programa de intervención

El programa para el aprendizaje de la escritura que se llevó a cabo por parte de los maestros se compone de 75 sesiones de 45 minutos de duración, que se desarrollaron durante 15 semanas. Tenía como objetivo desarrollar de manera explícita la conciencia fonológica y la construcción de la palabra escrita.

La conciencia fonológica se trabajó con diferentes tareas de segmentación léxica, conciencia silábica y conciencia fonémica, mediante propuestas de carácter lúdico extraídas de los materiales Avanza (Espejo, Gutiérrez, Llambés y Vallejo, 2008) y Avanzados (Espejo, Gutiérrez, Llambés y Vallejo, 2015), a través de actividades de: identificación, comparación, clasificación, sustitución y omisión de sílabas y fonemas. Para el desarrollo de la segmentación léxica se llevaron a cabo tareas centradas en: reconocer y comparar palabras por su longitud, dividir oraciones compuestas de varias palabras, elaborar oraciones a partir de una serie de palabras dadas y componer oraciones según un número de palabras establecido. La conciencia silábica se trabajó mediante actividades de: reconocimiento del número de sílabas en diferentes palabras, identificar palabras atendiendo a la sílaba inicial y final, sustituir sílabas en las palabras para formar otras nuevas, añadir sílabas en posición inicial y final. La conciencia fonémica se ejercitó a través de tareas centradas en: recomponer palabras a partir de la síntesis fonémica, identificar palabras atendiendo al fonema inicial y final, sustituir y omitir fonemas en las palabras en distintas posiciones.



El programa para el aprendizaje de la construcción de la escritura que se utilizó tenía como objetivo desarrollar de manera explícita con la ayuda del docente los mecanismos que favorecen el acceso al sistema de la escritura a través de textos funcionales y situaciones comunicativas. Se centró en la presentación de diferentes palabras del entorno del alumnado, como es el caso de: nombres de los compañeros de clase, vocabulario cotidiano, textos significativos (carteles, anuncios, noticias), títulos y personajes de cuentos clásicos infantiles (los tres cerditos, Blancanieves, entre otros). A partir de esta información se planteaban diferentes cuestiones al alumnado, todas ellas con la intención de potenciar la reflexión conjunta sobre el conocimiento metalingüístico, favoreciendo la toma de conciencia de las distintas unidades que forman parte del lenguaje hablado (desde las palabras hasta los elementos mínimos, los fonemas), lo que permitía la formulación de hipótesis sobre el proceso de construcción de la escritura. Mediante la comunicación dialógica se utilizaron distintas estrategias, entre las que destacan: hacer preguntas abiertas, formular nuevas preguntas sobre las respuestas emitidas, efectuar predicciones e hipótesis sobre el sistema de escritura, entre otras, todo ello con la finalidad de fomentar la participación y el desarrollo lingüístico del niño. A partir del conocimiento alfabético se fomentaba la construcción de distintas palabras por parte de los alumnos en pequeños grupos, las cuales estaban vinculadas con las situaciones comunicativas trabajadas. A continuación, con esas palabras, se elaboraban conjuntamente distintas oraciones que el profesor escribía en la pizarra y sobre las que se volvían a plantear diferentes cuestiones con la finalidad de potenciar la reflexión y el análisis colectivo sobre la construcción del sistema de la escritura.

### 3. Resultados

Con la finalidad de analizar el cambio en las variables objeto de estudio, se realizaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) con los datos obtenidos en los test administrados en la fase pretest, posttest y en la diferencia posttest-pretest, además de análisis de varianza con las puntuaciones pretest (MANOVAs, ANOVAs) y análisis de covarianza (MANCOVAs, ANCOVAs) de las diferencias encontradas posttest-pretest en experimentales y control en las variables medidas antes y después de la intervención. Dichos análisis se realizaron con el programa SPSS 20.0. Además, se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen) (pequeño  $< .50$ ; moderado  $.50-.79$ ; grande  $\geq .80$ ). Los resultados del MANOVA pretest para el conjunto de variables pusieron de relieve que antes de la intervención no existían diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,24)=2.43$ ,  $p>.05$ . Sin embargo, los resultados del MANCOVA de las diferencias posttest-pretest, utilizando las puntuaciones pretest como covariables, fueron significativos  $F(1,24)=3.23<.05$ . Estos datos indican que el programa de intervención tuvo un efecto significativo. Para analizar el cambio en cada variable se realizaron análisis descriptivos y de varianza los cuales se presentan en la tabla 1.

### *Cambios en la conciencia fonológica*

Con el objeto de analizar la eficacia del programa en el desarrollo de la conciencia fonológica, se estudiaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test PECO. El MANOVA pretest no evidenció diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,24)=2.47$ ,  $p>.05$ , sin embargo, los resultados del MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,24)=2.73$ ,  $p<.05$ , confirmaron diferencias de carácter significativo en ambos grupos. En el análisis de cada variable de forma independiente, únicamente se ratificaron diferencias en *la conciencia fonémica*, en la que se observó un aumento mayor en los experimentales ( $M=1.08$ ) que en los del grupo control ( $M=.30$ ), y el ANCOVA posttest-pretest puso de relieve diferencias estadísticamente significativas entre condiciones,  $F(1,24) = 8.24$ ,  $p < .001$ . El tamaño del efecto fue moderado ( $r = .58$ ), lo que indica una mejora de la capacidad para tomar conciencia de las unidades mínimas de las palabras atribuible al programa de intervención.

### *Cambios en el desarrollo del vocabulario expresivo*

Para analizar la eficacia del programa en el desarrollo léxico, se estudiaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test de vocabulario expresivo de Educación Infantil, observándose un aumento mayor en los experimentales ( $M = .80$ ) que en el grupo control ( $M = .24$ ). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,24)=5.23$ ,  $p>.05$ . Sin embargo, el ANCOVA posttest-pretest evidenció diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos,  $F(1,24) = 7.42$ ,  $p < .01$ . El tamaño del efecto fue moderado ( $r = .56$ ), lo que pone de manifiesto un incremento de la riqueza de vocabulario como consecuencia de la realización del programa de intervención.

### *Cambios en los procesos cognitivos de la escritura*

Para evaluar si el programa fue eficaz en el desarrollo de los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje de la escritura, se analizaron los cambios en las puntuaciones logradas en el Test PROESCRIP Primaria. El MANOVA pretest realizado para el conjunto de las variables de la prueba puso de manifiesto que no existían diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control,  $F(1,24)=2.64$ ,  $p>.05$ . Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en el MANOVA posttest-pretest,  $F(1,24)=2.53$ ,  $p<.01$ , al igual que en el MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,24)=2.63$ ,  $p<.01$ . Como se puede observar en la Tabla 1, en la variable *generar palabras* el grupo experimental obtiene una mejora ( $M=.76$ ) mayor que la conseguida por el grupo control ( $M=.48$ ). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,24)=1.23$ ,  $p>.05$ . Sin embargo, los datos del ANCOVA de las diferencias posttest-pretest indicaron resultados significativos,  $F(1,24)=4.56$ ,  $p<.01$ . El tamaño del efecto fue pequeño ( $r = .33$ ). En la variable *escri-*

*tura de palabras con distinta longitud y familiaridad* se constatan de igual modo incrementos superiores en los experimentales ( $M=.71$ ) frente a los del grupo control ( $M=.52$ ). Los resultados del ANOVA pretest pusieron de manifiesto que en esta fase no había diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,24)=1.42$ ,  $p>.05$ . Sin embargo, el ANCOVA posttest-pretest evidenció diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos,  $F(1,24) = 6.36$ ,  $p <.01$ . El tamaño del efecto fue pequeño ( $r = .38$ ). También se produjo una mejora tendencialmente significativa en *escritura de palabras con ortografía arbitraria*, con aumentos superiores en los experimentales ( $M=.70$ ) que en los de control ( $M=.22$ ). El tamaño del efecto fue moderado ( $r = .56$ ), así como en la *escritura de pseudopalabras*, con un aumento mayor en los experimentales ( $M=.76$ ) que en los pertenecientes al grupo control ( $M=.26$ ). El tamaño del efecto fue moderado ( $r = .55$ ). Estos datos ponen de manifiesto una mejora del aprendizaje de la escritura atribuible al programa de intervención puesto en práctica.

#### *Cambios en la construcción sintáctica*

Con el objeto de analizar la eficacia del programa en relación al desarrollo del componente sintáctico, se estudiaron los cambios en las puntuaciones obtenidas en el Test PAIB. El MANOVA pretest no evidenció diferencias significativas entre experimentales y control,  $F(1,24)=2.46$ ,  $p>.05$ , sin embargo, los resultados del MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,24)=3.16$ ,  $p<.05$ , confirmaron diferencias significativas en ambos grupos. No obstante, el análisis de cada variable de forma independiente ratificó diferencias en *la composición de frases (palabras)*, en la que se observó un aumento mayor en los experimentales ( $M = .82$ ) que en los del grupo control ( $M=.35$ ), y el ANCOVA posttest-pretest puso de relieve diferencias estadísticamente significativas entre condiciones,  $F(1,24) = 4.62$ ,  $p <.001$ . El tamaño del efecto fue moderado ( $r = .56$ ). De igual modo, en la variable *composición de frases (viñetas)*, se constatan incrementos superiores en los experimentales ( $M=.87$ ) frente a los del grupo control ( $M=.32$ ). Los resultados del ANOVA pretest evidenciaron que, a priori, no existían diferencias significativas entre ambas condiciones,  $F(1,24)=6.79$ ,  $p<.05$ , realizándose un ANCOVA de las diferencias posttest-pretest que indicó diferencias significativas,  $F(1,24)=6.24$ ,  $p<.001$ . El tamaño del efecto fue moderado ( $r = .52$ ), lo que pone de relieve una mejora de la capacidad para elaborar oraciones atribuible al programa de intervención.

#### *Influencia del género en los efectos del programa*

Con la finalidad de explorar si el programa tuvo un efecto diferencial con respecto al sexo, es decir, si fue más beneficiosa para los chicos o las chicas, o si el cambio producido por el programa era similar en ambos sexos, se efectuaron análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas) y de varianza (ANOVAs, ANCOVAs) en la fase de pretest y en las diferencias posttest-pretest en función del género. Los resultados se exponen en la tabla 2.

En relación al desarrollo de la conciencia fonológica, ni el MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,24)=3.16$ ,  $p>.05$ , ni los ANCOVAS posttest-pretest (ver tabla 2) mostraron diferencias significativas en función del género. En el desarrollo léxico, ni MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,24)=3.12$ ,  $p>.05$ , ni los ANCOVAS posttest-pretest mostraron diferencias significativas. Respecto a las variables relativas a los procesos implicados en la lectura, ni el MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,24)=2.34$ ,  $p>.05$ , ni los ANCOVAS posttest-pretest evidenciaron diferencias. De igual modo, en el desarrollo sintáctico, ni el MANCOVA posttest-pretest,  $F(1,24)=2.53$ ,  $p>.05$ , ni los ANCOVAS posttest-pretest mostraron diferencias significativas.

En consecuencia, en ninguna de las variables estudiadas se produjeron efectos diferenciales del programa en función del género.

#### 4. Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar el efecto que la intervención de un programa centrado en el desarrollo de prácticas de comunicación dialógica junto con el desarrollo fonológico presenta en el aprendizaje de la escritura en las primeras edades (5 y 6 años), en estudiantes escolarizados en centros educativos públicos y concertados de clase social media.

Analizando los diferentes componentes que intervienen en la facilitación del proceso de aprendizaje de la escritura, se pone de manifiesto que el grupo experimental ha mejorado de manera significativa respecto al grupo control en el procesamiento fonológico, aunque, no obstante, se observa que no todos los niveles del conocimiento fonológico influyen de igual modo en el aprendizaje de la escritura. Los datos recogidos señalan que la toma de conciencia de los fonemas es la faceta que en mayor medida facilita este aprendizaje. También se evidencia que la conciencia silábica no presenta la misma relevancia, aunque constituye el paso intermedio y necesario para el acceso a la identificación de las unidades mínimas del habla. Estos datos coinciden con las conclusiones de otros trabajos, en los que se pone de relieve que el entrenamiento en las habilidades que desarrollan la conciencia fonológica es un aspecto que interviene en la fase inicial del aprendizaje de la escritura, facilitando su adquisición, ya que cuanto mejor se identifiquen los fonemas de las palabras, más facilidad existirá para asociar los sonidos con sus correspondientes grafemas (Defior y Serrano, 2011; Gutiérrez y Díaz, 2015).

Respecto al desarrollo léxico, se evidencia de igual modo que los alumnos pertenecientes al grupo experimental incrementaron esta faceta, lo que indica que la puesta en práctica de dinámicas de comunicación compartida a través de situaciones interactivas en las que se fomenta el diálogo y la formulación de preguntas contribuye de manera muy significativa al enriquecimiento de vocabulario y al desarrollo de la capacidad expresiva. Estos resultados

**TABLA 1**

Medias y desviaciones típicas en conciencia fonológica, vocabulario expresivo, procesos cognitivos de escritura y construcción sintáctica y resultados del análisis de varianza y covarianza para el grupo experimental y control.

		GRUPO EXPERIMENTAL (n = 228)						GRUPO CONTROL (n = 220)						EXPERIMENTAL - CONTROL (n = 448)					
		Pre		Post		Post-Pre		Pre		Post		Post-Pre		Pretest		Posttest-Pretest		Ancova	
Variables		M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F(1, 24)	d	F(1, 24)	d	F(1, 24)	d
PECO																			
C. Silábica		2.85	.52	3.75	.43	.90	.43	2.83	.71	3.71	.34	.88	.62	.43	.14	.316		3.52	.21
C. Fonémica		2.68	.63	3.76	.52	1.08	.52	2.72	.53	3.02	.63	.30	.83	.92	.52	4.27***		8.24***	.58
VOCABULARIO																			
Riqueza léxica		1.82	.41	2.62	.23	.80	.64	1.88	.52	2.12	.32	.24	.61	4.72	.51	5.23		7.42**	.56
PROESCRI																			
Escritura letras		1.84	.43	2.57	.34	.73	.24	1.90	.34	2.55	.54	.65	.52	2.57	.16	3.57		3.27	.21
Generar palabras		1.82	.61	2.58	.51	.76	.61	1.88	.37	2.36	.32	.48	.63	1.23	.26	3.81**		4.56**	.33
Escritura palabras 1		2.04	.52	2.75	.45	.71	.78	2.07	.23	2.42	.35	.52	.62	1.42	.31	7.53**		6.36**	.38
Escritura palabras 2		2.05	.71	2.75	.52	.70	.62	2.09	.32	2.31	.43	.22	.71	.731	.52	6.22***		8.47***	.56
Esc. Pseudopalabras		2.06	.44	2.82	.75	.76	.46	2.08	.58	2.34	.71	.26	.62	2.34	.51	8.38***		9.24***	.55
PAIB																			
Composición frases 1		2.73	.34	3.65	.62	.82	.55	2.76	.45	3.11	.41	.35	.38	3.52	.51	3.63***		4.62***	.56
Composición frases 2		2.67	.41	3.54	.71	.87	.73	2.72	.62	3.04	.63	.32	.51	6.79	.46	8.24***		6.24***	.52

\* p<.05    \*\*p<.01    \*\*\*p<.001

**TABLA 2**

Medias y desviaciones típicas de los participantes experimentales en conciencia fonológica, vocabulario expresivo, procesos cognitivos de escritura y construcción sintáctica en función del género, en la fase pretest y en la diferencia posttest-pretest.

Variables	GRUPO EXPERIMENTAL PRETEST				GRUPO EXPERIMENTAL POSTEST-PRETEST				ANOVA		ANCOVA	
	Chicos (n=116)		Chicas (n=112)		Chicos (n=116)		Chicas (n=112)		Pretest		Posttest-Pretest	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	F (1, 24)	d	F (1, 24)	d
PECO												
C. Silábica	2.84	.43	2.85	.23	.63	.42	.66	.32	.18	.14	.43	.35
C. Fonémica	2.70	.36	2.71	.43	.72	.61	.75	.25	.36	.46	.61	.71
VOCABULARIO												
Riqueza léxica	1.84	.65	1.88	.31	.43	.67	.82	.51	.56	.47	.52	.74
PROFESCRÍ												
Escritura letras	1.85	.52	1.87	.23	.12	.40	.63	.42	.43	.14	.37	.52
Generar palabras	1.83	.61	1.85	.42	.37	.35	.43	.51	.31	.23	.42	.71
Escritura palabras 1	2.06	.43	2.08	.51	.48	.42	.71	.48	.47	.33	.42	.64
Escritura palabras 2	2.03	.83	2.09	.62	.02	.47	.22	.63	.53	.51	.36	.44
Esc. Pseudopalabras	2.05	.34	2.07	.71	.23	.43	.31	.82	.61	.52	.27	.62
PAIB												
Composición frases 1	2.75	.31	2.76	.53	.84	.34	.53	.62	.52	.53	.63	.21
Composición frases 2	2.70	.52	3.68	.47	.73	.41	.61	.72	.46	.48	.76	.72

\* p<.05 \*\*p<.01 \*\*\*p<.001

coinciden con las afirmaciones de otros autores sobre los beneficios del aprendizaje compartido entre iguales para la mejora del vocabulario (González, 2014). Se deduce que, si el desarrollo del lenguaje oral constituye una de las premisas fundamentales para la adquisición del lenguaje escrito, tal y como señalan Núñez y Santamaría (2014), la puesta en práctica en el aula de dinámicas que favorezcan el desarrollo de la capacidad comunicativa oral a través de prácticas de comunicación compartida facilitará el aprendizaje de la escritura. También es relevante este hallazgo dado que mediante prácticas de comunicación dialógica se puede contribuir a compensar las carencias que determinados alumnos presentan ya desde las primeras edades en el desarrollo léxico, situación que se mantiene en el tiempo hasta la educación secundaria, tal y como se ha comprobado en otros estudios anteriores (Beck, McKeown y Kucan, 2002).

En relación a los procesos de aprendizaje de la escritura, los datos recogidos indican que el programa de intervención contribuyó de manera relevante a la mejora de las distintas variables implicadas en la escritura, tanto en la capacidad para generar palabras, en la construcción de palabras de distinta complejidad ortográfica, en la codificación de pseudopalabras, así como en la elaboración de diferentes estructuras sintácticas. Esto indica que los alumnos participantes en el programa logran una mejoría en el procesamiento fonológico y ortográfico que les permite acceder a la representación de las palabras de forma rápida y precisa, por lo que se interpreta que la intervención en conciencia fonológica junto con la comunicación dialógica mejora el aprendizaje de las correspondencias grafema fonema, los procesos decodificadores y el conocimiento ortográfico, debido a que al escribir una palabra se facilita su representación léxica. Se puede deducir que el desarrollo de las habilidades fonológicas junto con prácticas de escritura colectiva facilita la mejora de los procesos de acceso al lenguaje escrito y el manejo de las habilidades ortográficas. Estos aportes coinciden con las afirmaciones de investigaciones anteriores respecto a que la adquisición de la conciencia fonológica se verá incrementada en la medida en que se combinen prácticas de construcción de la escritura junto con otras intervenciones en las que se ejerciten las habilidades orientadas al desarrollo fonológico (Defior, 2008; Gutiérrez y Díez, 2016).

En cuanto al género, indicar que no se encontraron diferencias en el aprendizaje de la escritura en las distintas variables reseñadas, lo que cuestiona la necesidad de desarrollar didácticas diferenciales en función del género.

A partir de los resultados de este estudio y dadas las repercusiones que presentan las dificultades de la escritura en el aprendizaje escolar, a nivel práctico se sugiere el diseño de programas orientados al desarrollo de los procesos de aprendizaje de la escritura mediante propuestas didácticas que atiendan al desarrollo conjunto de la conciencia fonológica junto con prácticas de comunicación dialógica, ya que de este modo se favorece el desarrollo léxico, el análisis reflexivo y el pensamiento conjunto en voz alta, lo que facilita el acceso al sistema de la escritura.

Una limitación de este trabajo es que no se efectuaron medidas de seguimiento para evaluar si los resultados se mantienen en el tiempo, por lo que una cuestión relevante para estudios futuros debería ser analizar si los efectos de las intervenciones efectuadas presentan continuidad en los niveles superiores, y en caso afirmativo, en qué medida influyen en los procesos de composición escrita de mayor complejidad.

## 5. Bibliografía citada

ACOSTA, Víctor, Ana MORENO y Ángeles AXPE, 2011: "Análisis de las prácticas de lenguaje oral y de lectura temprana en alumnado con TEL en los contextos escolar y familiar", *Cultura y Educación* 23, 43-56.

AGUILAR, Consol, María José ALONSO, María PADRÓS y Miguel PULIDO, 2010: "Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje", *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 67, 31-44.

AGUSTÍ, Mercé, Manel BALLART y Montserrat GARCÍA, 2014: "Aprender a leer con la lectura compartida. Otra lectura es posible", *Aula de Innovación Educativa* 231, 39-43.

ARANCIBIA, Beatriz, Marcela BIZAMA y Katia SÁEZ, 2012: "Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile", *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 45, 236-256.

ARTILES, Ceferino, y Juan JIMÉNEZ, 2007: *PROESCRI Primaria. Prueba de evaluación de los procesos cognitivos en la escritura*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.

BECK, Isabel, Margaret McKEOWN y Linda KUCAN, 2002: *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction. Solving problems in the teaching of literacy*, New York: Guilford Press.

BORZONE, Ana María, 2005: "La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas", *Psyche* 14, 192-209.

CASTEJÓN, Luis, Soledad GONZÁLEZ-PUMARIEGA y Fernando CUETOS, 2011: "Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: Un estudio longitudinal", *Infancia y Aprendizaje* 34, 9-30.

DEFIOR, Sylvia, 2008: "¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas", *Infancia y Aprendizaje* 31, 333-345.



DEFIOR, Sylvia, y Francisca SERRANO, 2011: "La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito", *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología* 31, 2-13.

DE JONG, Peter, y Aryan VAN DER LEIJ, 2002: "Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading", *Scientific Studies of Reading* 6, 51-77.

ESPEJO, Patricia, Raúl GUTIÉRREZ, Dolores LLAMBÉS y Beatriz VALLEJO, 2008: *Avanza: programa para el desarrollo de las habilidades escolares básicas. Habilidades fonológicas I*. Alicante: ECU.

ESPEJO, Patricia, Raúl GUTIÉRREZ, Dolores LLAMBÉS y Beatriz VALLEJO, 2015: *Avanzados: programa para el desarrollo de las habilidades escolares básicas. Habilidades fonológicas II*. Alicante: ECU.

FELD, Víctor, 2014: "Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación", *Pensamiento Psicológico* 12, 71-82.

GONZÁLEZ, Patricia, 2014: "Programa de tutorías entre iguales para mejorar la comprensión lectora en idioma inglés". *Publicaciones Didácticas* 42, 2-7 [<http://www.seindor.com/publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/042001>].

GONZÁLEZ, Rosa, Silvia LÓPEZ, Juan VILAR y Alfredo RODRÍGUEZ, 2013: "Estudio de los predictores de la lectura", *Revista de Investigación en Educación* 11, 98- 110.

GUTIÉRREZ, Raúl, y Antonio Díez, 2015: "Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades", *Bordón* 67, 43-59.

GUTIÉRREZ, Raúl, y Antonio Díez, 2016: "Habilidades que favorecen el aprendizaje de la escritura según la edad y el género del alumnado" en Rocío SERRANO, María GÓMEZ y Cristina HUERTAS (eds.): *La educación sí importa en el siglo XXI*, Madrid: Síntesis, 55-64.

LÓPEZ-ESCRIBANO, Carmen, y Jesús BELTRÁN, 2009: "Early predictors of reading in three groups of native Spanish speakers: Spaniards, Gypsies, and Latin Americans", *The Spanish Journal of Psychology* 12, 84- 95.

MORENO, María Isabel, Oliva MARÍN y Pastora RÍOS, 2009: *Prueba de vocabulario expresivo en Educación Infantil*, Granada: GEU.

NINIO, Anat, 1983: "Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device", *Developmental Psychology* 19, 445-451.

NÚÑEZ, Pilar, y María SANTAMARÍA, 2014: "Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua", *Lengua y habla* 18, 72-92.

PENNO, Julie, Lan WILKINSON y Dennis MOORE, 2002: "Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect?", *Journal of Educational Psychology* 94, 23-33.

RAMOS, José Luis, y Isabel CUADRADO, 2006: *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico PECO*, Madrid: EOS.

RAMOS, José Luis, 2009: *PAIB-1: Prueba de aspectos instrumentales básicos en lenguaje y matemáticas*, Madrid: CEPE.

SUÁREZ-COALLA, Paz, Marta GARCÍA DE CASTRO y Fernando CUETOS, 2013: "Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano", *Infancia y aprendizaje* 36, 77-89.

WHEELER, Polly, 1983: "Context-related age changes in mothers' speech: Joint book reading". *Journal of Child Language* 10, 259-263.